

Selcen Güzel

Die Bedeutung der Tradition im islamischen Religionsunterricht für die Entwicklung einer religiösen Identität muslimischer Kinder und Jugendlicher

Einleitung

Die Uhr zeigt Mittag im islamischen Religionsunterricht (IRU), als Ahmet eine Frage in den Raum wirft: „Warum sagen die immer, deine Feste sind ‚Scheiße‘? Ich sage doch auch nicht zu Weihnachten ‚Scheiße‘!“¹ Ein Moment des Schweigens breitet sich aus, während Ahmets Worte nachhallen und die Dynamik des Raumes verändern. Sensibel für die Anliegen ihrer Schüler:innen, nimmt die Lehrkraft für Islam diese Frage zum Anlass, eine tiefgründige Diskussion über religiöse Feste, die Bedeutung von Traditionen und den interreligiösen Respekt im schulischen Kontext zu eröffnen.

Das Fallbeispiel illustriert die Bedeutung des IRU als einen Raum, in dem Schüler:innen Fragen und Anliegen im Zusammenhang mit ihren religiösen Werten und Traditionen frei äußern können. Ahmets Frage zu den Festen und die Reaktion der Lehrkraft verdeutlichen die Rolle des IRU für die Reflexion über religiöse Praktiken und Alltagserfahrungen. Der IRU hat seit seiner Einführung im Jahr 2010 (Wissenschaftsrat 2010) in Deutschland eine kontinuierliche Entwicklung durchlaufen, geprägt von unterschiedlichen politischen Entscheidungen und regionalen Umsetzungsmodellen.² Diese unterschiedlichen Vorgaben werfen nicht nur Fragen nach der strukturellen Organisation auf, sondern auch nach dem Potenzial und den Grenzen des Unterrichts. In diesem Kontext ist es von besonderer Bedeutung, die Einstellungen, Haltungen, Bedürfnisse, aber auch Probleme junger Muslim:innen zu berücksichtigen, da dies zur bedarfsgerechten Gestaltung der islamischen Religionspädagogik beitragen kann. Der konfessionelle Religionsunterricht ist darauf angelegt, den Lernenden ihre eigenen religiösen Werte und Traditionen zu ver-

1 Zitat eines Schülers aus dem bayerischen Modellversuch Islamischer Unterricht. Zur Terminologie siehe die entsprechende klärende Notiz im Haupttext.

2 Eine gute Übersicht über den aktuellen Stand der Entwicklungen in der islamischen Religionspädagogik ist in der Publikation *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Kaleidoskop empirischer Forschung* (Körs 2023) zu finden.

mitteln, sie mit anderen Wertsystemen und Überlieferungen zu vergleichen und kritisch zu reflektieren.

Doch wie gestaltet sich dieser Prozess in der Praxis des IRU? Wie nehmen muslimische Schüler:innen im IRU ihre eigene religiöse Tradition wahr? Welche Erfahrungen machen Sie damit? Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag mit der Frage: *Wie verstehen junge Muslim:innen ihre eigene religiöse Tradition, welche Erfahrungen machen sie damit in ihrem Alltag und welchen Beitrag kann der IRU in der Schule dazu leisten?*

Es muss betont werden, dass die Bezeichnung für das Schulfach IRU oder Islamkunde je nach Konzeption in den Bundesländern und Religionsgemeinschaften (Ulfat et al. 2020; Mediendienst Integration 2023) variiert. Der Modellversuch in Bayern trug den Namen „Islamischer Unterricht“. Der Unterricht wurde nicht als islamischer Religionsunterricht bezeichnet, war jedoch ursprünglich als ein Schulversuch mit konfessionellen Inhalten konzipiert (Linke 2018; DIK 2011). Erst im späteren Verlauf des Modellversuchs wurde das Profil in Richtung Islamkunde geändert. Daher wird in diesem Beitrag die Bezeichnung islamischer Religionsunterricht verwendet.

Forschungsstand zu Einstellungen und Haltungen junger Muslim:innen im Rahmen des IRU

In empirischen Untersuchungen zum IRU wurde bisher wenig Aufmerksamkeit auf die Perspektive junger Muslim:innen zu Aspekten und Dimensionen religiöser Bildung gelegt, wie beispielsweise ihre religiöse Orientierung und Selbstpositionierung. Studien im Bereich der islamischen Religionspädagogik konzentrieren sich hauptsächlich auf inhaltliche Themen (vgl. Abdel-Rahman 2022) sowie auf Lehrkräfte und Eltern (vgl. Khorchide 2009; Zimmer et al. 2017; Tuna 2019; Tufan-Desdanoglu 2020; Kamcili-Yildiz 2021; Mešanović 2023). Bis auf zwei qualitative Untersuchungen (Ulfat 2017; Celik 2017) wurden in diesem Diskurs die Einstellungen, Bedürfnisse und Probleme der Schüler:innen bisher kaum berücksichtigt. Während in den quantitativen Evaluierungen von Schulversuchen auf Landesebene die Erreichung curricularer Bildungsziele, wie etwa die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, erforscht wird,³ bleibt die Perspektive der Schüler:innen im IRU oft unbeachtet oder wird lediglich durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten erfasst. So fehlt die von der qualitativen Sozialforschung angestrebte Ermittlung der

³ In bundesländerbezogenen, quantitativen Schulversuchsevaluationen, beispielsweise Uslucan und Yalcin (2018) in NRW oder Holzberger (2014) in Bayern.

Tiefenstruktur und der subjektiven Sichtweise der Lernenden weitgehend. Darin besteht ein deutliches Forschungsdefizit hinsichtlich der Orientierungen und Haltungen von Schüler:innen, die am IRU teilnehmen. Für eine zukunftsorientierte, handlungsfähige islamische Religionspädagogik ist ein vertieftes Verständnis der Lebensrealität junger Muslim:innen unerlässlich. Aufbauend auf diesem Forschungsstand präsentiert die vorliegende qualitative Studie (Güzel 2022) die Ergebnisse einer Untersuchung, die darauf abzielt, die Standpunkte von Schüler:innen, die am IRU teilnehmen, zu verschiedenen Dimensionen religiöser Bildung zu erfassen und sie in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen.

Empirische Studie zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher

Die empirische Untersuchung *Potenziale des Islam-Unterrichts* (2022) erforscht den Beitrag des IRU an deutschen Schulen zur religiösen Bildung junger Muslim:innen am Fallbeispiel Bayern. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Selbsteinschätzung und -positionierung der befragten Kinder und Jugendlichen, basierend auf ihrem individuellen Wissensstand zu religiösen Themen und ihrem persönlichen religiös-kulturellen Zugehörigkeitsgefühl. Ziel war es nicht, die Wirksamkeit des Unterrichts zu messen, sondern die Einstellungen und Haltungen des Samples zu beleuchten. Die qualitative Forschung wurde im Rahmen des Modellversuchs Islamischer Unterricht in Bayern durchgeführt, wobei ein subjektorientierter Ansatz leitend war. Die Forschungsfrage konzentrierte sich darauf, inwieweit dieser Unterricht einen Beitrag zur religiösen Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher leistet. Die Auswahl der Schüler:innen erfolgte durch *theoretical sampling* (Glaser und Strauss 2010), wobei leitfadengestützte Interviews (Witzel 2000) mit 30 muslimischen Schüler:innen aus Bayern im Alter von zehn bis dreizehn Jahren durchgeführt wurden. Aus dem Sample besuchten fünfzehn Schüler:innen zum Zeitpunkt der Befragung seit mindestens drei Jahren den Modellversuch in der Schule. Die verbleibenden fünfzehn Schüler:innen, ebenfalls muslimisch, nahmen am Ethikunterricht teil, da es kein entsprechendes Angebot an ihrer Schule gab. Die Ethikgruppe diente als Kontrollgruppe zu einem Vergleich zwischen den beiden Samplegruppen. Die Ergebnisse wurden anhand von vier Hauptkategorien religiöser Bildung⁴ analysiert: (1) *religiöse Orientierung/Selbstpositionierung*, (2) *religiös-kulturelle Zugehörigkeit*, (3) *Friedensbildung* und (4) *interreligiöse Bildung bzw. interreligiöses Lernen*. Diese vier Schwerpunkte, die unter Einbeziehung von Posi-

4 Aus den curricularen Bildungszielen des IRU abgeleitet.

tionen und Erkenntnissen aus islamischer und christlicher Perspektive⁵ (weiter-) entwickelt wurden, dienten als Hauptkategorien im gesamten Forschungsprozess, denen systematisch nachgegangen wurde. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) wurde angewandt, um das Datenmaterial zu strukturieren und zu interpretieren. Anschließend erfolgte eine typisierende Strukturierung des Datenmaterials. Im Folgeschritt wurden die beiden Stichproben aus dem Islam- und Ethikunterricht anhand der genannten vier Hauptkategorien der Studie verglichen, um Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen beiden Samplegruppen herauszuarbeiten.

Empirische Untersuchungsergebnisse

Diese Analyse der empirischen Daten führte zur Identifizierung von drei verschiedenen Typen von Kindern und Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund, differenziert nach ihrer persönlichen Wahrnehmung und Selbsteinschätzung im Hinblick auf religiöse Bildung. Diese sind:

- (1) *Offensiv Hinterfragende*,
- (2) *Zurückhaltend Hinterfragende* und
- (3) *Bedingt Hinterfragende* (Güzel 2022, 259–292).

Die *Offensiv Hinterfragenden* zeichnen sich durch ihre aktive Neugier und ihre Reflexionsfähigkeit aus, indem sie Wissen, insbesondere zu Themen der Religion, kritisch hinterfragen. Gleichzeitig zeigen sie eine ausgeprägte religiöse Selbstverortung und sind offen für einen respektvollen Dialog mit andersdenkenden und -glaubenden Menschen.

Die *Zurückhaltend Hinterfragenden* hingegen weisen eine etwas weniger ausgeprägte religiöse Selbstwahrnehmung auf, obwohl sie über ein solides Basiswissen ihrer Religion verfügen. Oft wird das Elternhaus oder die Moschee als primärer Ort der religiösen Bildung genannt. Sie begegnen Andersdenkenden und -glaubenden ebenfalls respektvoll. Die Identität als Muslim:in- und Deutsch-Sein wird von ihnen nicht als gegensätzlich verstanden.

Die *Bedingt Hinterfragenden* zeichnen sich durch ein deutlich geringeres religiöses Selbstbewusstsein aus. Sie neigen dazu, Glaubensinhalte ungeprüft zu übernehmen, und haben ihren primären Bildungsort entweder im Elternhaus oder in außerschulischen religiösen Einrichtungen wie Moscheen. Diese Gruppe legt

⁵ Siehe zu Forschungen und Untersuchungen zu Aspekten und Dimensionen religiöser Bildung im Kontext des Islamunterrichts/IRU in Bayern Güzel 2022, 67–226.

einen stärkeren Fokus auf das Herkunftsland ihrer Eltern und betrachtet das Muslim:in-Sein als religiöse Zugehörigkeit und das Deutsch-Sein als nationale und kulturelle Zugehörigkeit oft als schwer miteinander vereinbar. Zudem zeigt sie eine deutliche Zurückhaltung gegenüber interreligiösen Themen und dem interreligiösen Dialog.

In einem weiteren Schritt wurden die beiden Stichprobengruppen mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede nach verschiedenen Kategorien (Güzel 2022, 415–417) miteinander verglichen und analysiert. Nachstehend werden einige ausgewählte zentrale Ergebnisse dieses Vergleichs vorgestellt.

(1) Kategorienbereich: *Religiöse Orientierung, Selbstreflexion und Selbstpositionierung*

Die Mehrheit der befragten Schüler:innen (zehn von fünfzehn Schüler:innen) aus dem Modellversuch hinterfragt Wissen und zeichnet sich durch eine grundlegende Reflexionsfähigkeit im Umgang mit religionsbezogenen Themen aus. Zudem nehmen sie eine selbstbewusste Haltung zu ihrer eigenen religiösen Kompetenz ein. Neue Informationen zum Thema Religion werden auf ihren Inhalt und die Lehrenden kritisch hinterfragt. Diese kritische Einstellung ist nicht auf eine bestimmte Konfession beschränkt, sondern erstreckt sich auf den Umgang mit allen Personen unabhängig von der Konfession oder Weltanschauung. In der vorliegenden Studie wurden die Erfahrungen der Stichprobe mit Online-Daten nicht untersucht, weshalb sich diese Ergebnisse ausschließlich auf den persönlichen Austausch von Informationen beziehen. Durch eine kritische Haltung, die auf einem fundierten Wissen über die eigene Religion basiert, können Schüler:innen zu einer reflektierten Haltung und Erfahrung gelangen. Dies ermöglicht es ihnen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und sich selbstbestimmt in ihrer eigenen Religion und Gesellschaft zu positionieren.⁶

Im Gegensatz dazu fällt in der Vergleichsgruppe der muslimischen Schüler:innen aus dem Ethikunterricht auf, dass die Mehrheit von ihnen zwischen Muslim:innen und Nicht-Muslim:innen unterscheidet und Nicht-Muslim:innen mit Misstrauen begegnet (Güzel 2022, 426). In den Äußerungen der Schüler:innen aus dem Modellversuch stehen im Zusammenhang mit ihrer muslimischen Identität Gott und Glaubensthemen im Vordergrund, während praktische Themen, wie das rituelle Gebet oder religiöse „Regeln“, eher sekundär behandelt werden. Die Stichprobe sieht in diesem schulischen Bildungsangebot einen Ort, an dem junge

⁶ Vgl. dazu auch Behr (2008 und 2017), der diese Position im Kontext des IRU hervorhebt.

Menschen reflektiert über ihren Glauben sprechen können. Die Moschee als Bildungsort wird von Schüler:innen, die dort unterrichtet werden, nicht als Konkurrenz zur Schule wahrgenommen. Es handelt sich hierbei insgesamt um eine kleine Gruppe von Schüler:innen sowohl aus dem Islam- als auch dem Ethikunterricht, die die Moschee in erster Linie als einen Ort betrachten, an dem hauptsächlich der Koran gelernt wird. Im Gegensatz zur Moschee wird das schulische Angebot als ein Ort angesehen, an dem sie „über die Religion sprechen“ und diese in deutscher Sprache vertiefen können. Die Schüler:innen aus dem Modellversuch betonten immer wieder, dass sie durch diesen Unterricht ihre Anliegen in deutscher Sprache besser ausdrücken können, da sie den Unterrichtsinhalt besser verstehen. Diese Möglichkeit besteht für die Gruppe aus dem Ethikunterricht nicht, da sie in der Schule kein islamisch-religiöses Bildungsangebot haben. Darüber hinaus wird an den Aussagen der Schüler:innen deutlich, dass sie in diesem Unterricht persönliche Fragen, insbesondere zu „kritischen“ Themen, stellen können.

(2) Kategorienbereich: *Religiös-kulturelle Zugehörigkeit/Beheimatung*

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen beiden Gruppen ist ihre religiös-kulturelle Zugehörigkeit innerhalb der Stichprobe. Etwa zwei Drittel der Schüler:innen aus dem Modellversuch empfinden eine starke Verbundenheit mit Deutschland und sehen Deutschland als ihre (neue) Heimat an, während sich bei den Schüler:innen aus dem Ethikunterricht eher eine Tendenz zu einer *Herkunftsland-* oder *Hybrid-Verbundenheit*⁷ zeigt, was bedeutet, dass sie sich selbst nicht genau zuordnen oder sich nur teilweise in Deutschland beheimatet fühlen. Zusätzlich fühlen sich (mit Ausnahme von drei Interviewteilnehmenden) fast alle im Allgemeinen in ihrem Umfeld als Muslim:in wohl (Güzel 2022, 323). Sie haben häufig das Gefühl, respektiert zu werden. Dennoch sind sie nicht selten aufgrund ihrer Religion oder Herkunft direkt oder indirekt von Ausgrenzungserfahrungen betroffen. So wird ihnen oder Personen aus ihrem nahen Umfeld immer wieder das Gefühl vermittelt, dass sie in gewisser Weise aufgrund ihres islamischen Glaubens oder ihrer Herkunft nicht dazugehören. Des Weiteren finden etwa zwei Drittel der am Modellversuch teilnehmenden Schüler:innen, dass das Deutsch-Sein als natio-

⁷ Das Wort „hybrid“ bezieht sich hier auf die kulturelle Identität in Anlehnung an das Werk von Foroutan und Schäfer (2009) *Hybride Identitäten*, wo es allerdings im Sinne von „sich nirgendwo direkt zugehörig fühlen“ oder in manchen Fällen auch „mehrere Identitäten haben und identitätssuchend sein“ verwendet wird. Nach Foroutan und Schäfer gelten hybride Identitäten als inter-, trans- und multikulturell. Hierbei beziehen sie sich (2009, 12) u. a. auch auf die Studie *Der dritte Stuhl* von Badawia (2002).

nale und kulturelle Zugehörigkeit mit dem Muslim:in-Sein als religiöse Zugehörigkeit vereinbar ist, während bei dem Sample aus dem Ethikunterricht weniger als die Hälfte diesem zustimmt und sich dementsprechend positioniert (Güzel 2022, 330). Es ist wichtig zu betonen, dass in der hier analysierten Forschungsarbeit nicht näher untersucht wurde, inwieweit Ausgrenzungserfahrungen das Zugehörigkeitsgefühl beeinflussen. Dennoch wird deutlich, dass bei der Stichprobe aus dem Modellversuch das Gefühl der Zugehörigkeit zu Deutschland und die Identifikation mit einer muslimisch-deutschen Identität stärker ausgeprägt sind als bei der Stichprobe aus dem Ethikunterricht. Dies legt nahe, dass die religiöse Bildung im islamisch-religiösen Bildungsangebot der Schule einen festigenden Einfluss auf das religiös-kulturelle Zugehörigkeitsgefühl hat.

Das Verständnis von religiöser Tradition bei den befragten Schüler:innen

Im Anschluss an diese Erkenntnisse stellt sich für diesen Aufsatz die Frage, inwieweit die Ansichten der befragten Kinder und Jugendlichen zu ihrer eigenen religiösen Tradition in der Befragung zum Ausdruck kommen. Die oben in der Einleitung formulierten Fragen zum Verständnis von Tradition und zu den individuellen Erfahrungen junger Muslim:innen mit ihrer religiösen Tradition dienten als Ausgangspunkt für eine detaillierte Betrachtung des Themas Tradition in der Studie *Potenziale des Islam-Unterrichts* (Güzel 2022). Für die Analyse der religiösen Tradition im Verständnis der befragten Schüler:innen wurde folgende Definition des Traditionsbegriffs aus dem *Lexikon des Dialogs*, das wesentliche Begriffe aus Christentum und Islam erklärt, als Grundlage genommen:

Mit Tradition wird ein Prozess bezeichnet, durch den bestimmte Werte, Normen und Handlungsweisen weitergegeben werden. Nach islamischem Verständnis gewährleistet die Tradition, dass das Denken und die Alltagspraxis, wie sie sich – ausgehend von der Grundlage des Korans und der Sunna – entwickelt haben, von Generation zu Generation überliefert werden. [...] Demnach beruht die Tradition sowohl auf den grundlegenden Quellen des Islams, Koran und Sunna, als auch auf den Auslegungen der beiden. (Heinzmann et al. 2016, 429)

Religiöse Tradition bezieht sich aus islamischer Perspektive darauf, dass Werte, Normen, Denkweisen und Alltagspraktiken, die auf dem Koran und der Sunna basieren, von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden. Dabei stützt sich die Tradition sowohl auf diese Hauptquellen des Islams als auch auf deren Auslegung im Laufe der Zeit. Tradition ist somit ein dynamischer Prozess, der sicherstellt, dass das Denken und die Alltagspraxis lebendig bleiben und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Insbesondere für junge Muslim:innen, die sich als

Heranwachsende in einer Phase der Identitätssuche befinden, stellt die Auseinandersetzung mit ihren religiösen und kulturellen Wurzeln eine wichtige Herausforderung dar. Sie fühlen sich im Spannungsfeld zwischen ihren religiös-kulturellen Werten und den Einflüssen der säkularen Gesellschaft oft hin- und hergerissen.⁸ Unter diesen Umständen stellt sich die Frage, welche Erfahrungen junge Muslim:innen mit ihrer religiösen Tradition machen und auf welche Art und Weise sie mit solchen Herausforderungen konfrontiert sind. Um ein tieferes Verständnis für ihre Bedürfnisse zu erlangen, ist eine differenzierte Betrachtung unerlässlich. Nur durch eine fundierte Einsicht in persönliche Erfahrungen und Anliegen von muslimischen Schüler:innen können Bildungsmaßnahmen entwickelt werden, die den spezifischen Herausforderungen der jungen Generation gerecht werden und diese dabei unterstützen, ihre eigene religiöse Identität zu festigen und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, eine Verbindung zwischen den bereits vorgestellten Aspekten und Dimensionen der religiösen Bildung im Kontext des IRU und den persönlichen Erfahrungen der Lernenden mit ihrer eigenen religiösen Tradition herzustellen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Tradition nicht das primäre Untersuchungsziel der Studie (Güzel 2022) war. Dennoch offenbarten die befragten Personen ihre Perspektiven zu diesem Thema im Kontext ihrer religiösen Orientierung und Selbstpositionierung.

Bei der Sichtung des empirischen Materials wurden drei verschiedene Themenschwerpunkte identifiziert, die einen tieferen Einblick in die Auffassung des befragten Samples von religiöser Tradition ermöglichen. Diese Schwerpunkte wurden anhand der bereits vorgestellten Kategorienbereiche *Religiöse Orientierung*, *Selbstreflexion*, *Selbstpositionierung* und *Religiös-kulturelle Zugehörigkeit/Beheimatung* nach Güzel (2022, 303–333) untersucht. Nachfolgend werden diese unter besonderer Berücksichtigung des Traditionsverständnisses der befragten Kinder und Jugendlichen näher erläutert.

- (1) Tradition verstanden als die Identität des Muslim:in-Seins (Kategorienbereich: *Religiös-kulturelle Zugehörigkeit/Beheimatung*)
- (2) Tradition verstanden als die Quellen oder Grundlagen der eigenen Religion (Kategorienbereich: *Religiöse Orientierung*, *Selbstreflexion* und *Selbstpositionierung*)

⁸ Vgl. dazu die Studie von Boukrayâa Trabelsi (2015): *Zwischen Bravo und Koran. Junge Muslima in Deutschland zwischen westlicher Moderne und religiöser Tradition*. Die Autorin untersucht das alltägliche Leben junger Musliminnen in der deutschen Gesellschaft, die sich in einem Spannungsfeld zwischen kulturellen und religiösen Wertvorstellungen befinden.

- (3) Tradition verstanden als Werte, die innerhalb der religiösen Praxis oder Kultur wichtig sind (Kategorienbereich: *Religiöse Orientierung, Selbstreflexion und Selbstpositionierung*)

Zu (1): Das Verständnis der befragten Kinder und Jugendlichen von (religiöser) Tradition umfasst mehrere Dimensionen. Eine davon betrifft ihre religiös-kulturelle Zugehörigkeit zum Islam und die Art und Weise, wie sie diese Zugehörigkeit definieren und erleben (Güzel 2022, 317–333). Dies äußert sich u.a. konkret in der Ausübung von Ritualen, dem Feiern von Festen sowie der Einhaltung religiöser Normen in Bezug auf Nahrung und Bekleidung. Für Amin⁹ ist Tradition eng mit seiner religiösen Identität als Muslim verbunden:

Für mich bedeutet Muslim sein, dass man sich an die Regeln des Korans [hält], dass man es sagen kann, dass man ein Muslim ist und dass man hauptsächlich seine Religion verteidigt, gegenüber den anderen, die meinen, dass Muslime nur Terroristen sind oder irgendwas dergleichen. (B.25: 8)¹⁰

Husna erklärt ähnlich wie Amin, wie sie die religiösen Praktiken sieht. Allerdings wird sie bei ihrer Beschreibung konkreter: „die ganzen Regeln, Glaubensgrundsätze und Fünf Säulen zum Beispiel ... halt was man alles tun soll“ (B.01: 4). Diese werden maßgeblich vom familiären Umfeld der Befragten geprägt und fungieren als symbolische und praktische Ausdrucksform ihrer religiösen Zugehörigkeit im Alltag. Elif sieht es ähnlich, hat hierzu auch eine ganz klare Haltung, die sie je nach Situation und persönlichem Bedürfnis zum Ausdruck bringt: „aber die fragen sich halt auch: ‚Warum ist sie so gekleidet‘ oder ‚Zieh das halt aus!‘, aber ich sag dann: ‚Das ist meine Religion und ich muss das machen!‘“ (B.22: 56).

Elifs Beispiel illustriert, dass sie im Alltag von Mitschüler:innen kritisch auf ihren Kleidungsstil und ihre Kopfbedeckung angesprochen wird. In solchen Situationen legt sie ihre Position dar und verweist dabei auf ihre religiöse Tradition, um ihre persönliche Entscheidung bzw. Perspektive mitzuteilen. Hierbei ist es besonders interessant, dass sie ihre Tradition als eine Verpflichtung versteht, die sie praktizieren „muss“. Des Weiteren fällt auf, dass viele der befragten Schüler:innen keine klare Unterscheidung zwischen religiösen und kulturellen Normen und Traditionen treffen, da diese in der Praxis oft miteinander verwoben sind.

Die vorgestellten Beispiele verdeutlichen die tiefe Verwurzelung religiöser Praktiken im Alltag dieser Jugendlichen sowie ihre individuelle Wahrnehmung

⁹ Die Namen der Interviewteilnehmenden werden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

¹⁰ B. steht für die befragte Schülerin/den befragten Schüler, die Zahl dahinter ist die Nummer des Interviews, der die Absatznummer des Interviews folgt.

ihrer religiös-kulturellen Identität. In Bezug auf das Verständnis von Tradition ist erkennbar, dass sie, wie an den Beispielen von Amin, Husna und Elif deutlich wird, einen zentralen Bestandteil ihrer Identität, besonders im Kontext ihrer religiös-kulturellen Zugehörigkeit, sowie ihres sozialen Lebens bildet. Ihre Erfahrungen unterstreichen, dass sie die religiösen Praktiken, Normen und Werte ihres Glaubens als Grundlage ihres Verständnisses von Selbst und Gemeinschaft im Zusammenhang mit ihrem Muslim:in-Sein betrachten. Hierbei dient die religiöse Tradition, verstanden als zentraler Bestandteil ihrer muslimischen Identität, als Leitfaden für ihr Verhalten und ihre Interaktionen im Alltag und prägt damit ihre Lebenswelt.

Zu (2): Im Hinblick auf die religiöse Orientierung, Selbstreflexion und Selbstpositionierung wird Tradition von den Interviewteilnehmenden auch als die Quelle der eigenen Religion verstanden (Güzel 2022, 303–317). Diese Perspektive hebt die grundlegenden Texte, Lehren und Praktiken des Islams als Religion hervor, nämlich primär den Koran und die Sunna. Der Koran wird dabei als besonders bedeutsam erachtet: „Ich sollte vieles darüber wissen, was früher passiert ist also, was richtig wichtig war früher und ich sollte sehr viel wissen, über das Beten, über die Sachen im Koran“ (B.22: 22).

Said findet es sehr wichtig, dass man als Muslim „die islamische Geschichte, die wichtigsten Persönlichkeiten in der Geschichte ... und das, was Gott im Koran schreibt“ (B.09: 13) lernt. Dieser Unterricht wird dabei von Schüler:innen wie Said und Husna, die dieses religiöse Angebot besuchen, als wichtiger Ort sowohl für das Lesen als auch für das Verständnis des Korans hervorgehoben:

Said: [...] wir lernen verschiedene Verse aus dem Koran und so ... wir lernen über Rechte von Menschen ... (B.09: 9–10)

Husna: Da ist eine offene Atmosphäre, da haben wir so einen festen Plan, die Themen werden nacheinander bearbeitet, wie in anderen Fächern. Es ist eher ein moderner Islam, über den man auch reden kann. Es ist aus meiner Sicht nicht so streng, aber trotzdem lerne ich dabei viel ... Am besten gefällt mir, dass das alles nicht so eng ist ... ich meine von der Sichtweise her ... sondern wir diskutieren viel ... reden so darüber[,] wie wir bessere Menschen werden können. Man kann alles fragen ... mir bringt das echt viel! (B.01: 28)

Beide erleben dieses schulische Bildungsangebot als einen Ort des offenen Austauschs, der Husnas Beschreibungen zufolge einen zeitgemäßen Islam widerspiegelt und Raum für Selbstbestimmung bietet.

Die dargestellten Beispiele unterstreichen die Bedeutung der religiösen Tradition als wesentliche Quelle der eigenen Religion, insbesondere in Bezug auf religiöse Orientierung, Selbstreflexion und Selbstpositionierung. Dabei werden der Koran und die Sunna als unverzichtbare Grundlagen des Islams besonders geschätzt und hoch angesehen. Auffällig dabei ist, dass dieser Unterricht von den befragten Schüler:innen als ein Raum wahrgenommen wird, der nicht nur Wissen über

zentrale religiöse Texte wie den Koran und die Sunna vermittelt, sondern auch einen offenen Austausch und Diskussionen fördert.

Zu (3): Neben diesen beiden Dimensionen wird Tradition auch als ein System von Werten, die in der religiösen Praxis und Kultur eine zentrale Rolle spielen, verstanden (Güzel 2022, 303–309 und 340–341). In diesem Zusammenhang wird Tradition als dynamisches Konzept betrachtet, das durch individuelle und kollektive Erfahrungen in der religiösen Praxis geformt und weitergegeben wird. Werte wie Höflichkeit gegenüber Älteren und Nächstenliebe werden von allen Interviewteilnehmenden -als wichtig genannt. Die nachfolgende Beschreibung eines vorbildlichen Muslims durch den Schüler Tarik aus dem Modellversuch veranschaulicht dieses Verständnis treffend: „Der sollte lieb sein, freundlich sein und versuchen, ein guter Mensch zu sein. Viele Menschen verbinden die Muslime mit Gewalt, aber die Muslime sollten lieb sein“ (B.06: 11–12). Tariks Aussage unterstreicht die Wichtigkeit moralischer Werte wie Freundlichkeit und Großzügigkeit. Er verdeutlicht, dass Muslim:innen sich bemühen sollten, gute Menschen zu sein, indem sie liebevoll sind und freundlich handeln. Dabei widerspricht er dem negativen Stereotyp von Muslim:innen als gewalttätig und betont stattdessen die Wichtigkeit einer wertebasierten Haltung, die man als Muslim:in und als Mensch einnimmt.

Für die Schülerin Elif aus dem Ethikunterricht steht ein respektvoller Umgang miteinander im Mittelpunkt ihres Werteverständnisses. Als Muslimin fühlt sie sich stark von der Wertvorstellung ihrer Familie geprägt:

Also, jemand hat mich geärgert, nur weil ich ein Kopftuch an hatte, das war das erste Mal an der Schule und da hat mich ein Junge angesprochen: „Du bist eklig, du bist hässlich, du bist Ausländerin, verschwinde aus unserer Schule!“ Da habe ich mich richtig blöd gefühlt. Da dachte ich, na ja, ich höre auf mit dem Kopftuchtragen. Als ich das meiner Mutter erzählt habe, da hat sie gesagt: „Egal was die anderen sagen, du bist aus unserer Familie und du sollst das tun. Hör nicht auf die Anderen“, hat sie gesagt. Meine Mutter hat mir sehr geholfen. (B.22: 54)

Elifs Einstellung verdeutlicht, wie wichtig die Rolle familiärer Bindungen und die Weitergabe der Traditionen für die Entwicklung der persönlichen religiösen Identität ist. Das Beispiel zeigt auch, dass Mütter bei der Vermittlung von Werten und emotionaler Unterstützung eine Schlüsselrolle spielen (können).

Tradition wird also nicht nur als „Wertesystem“ betrachtet, sondern als ein lebendiger Ausdruck der spirituellen Identität, der eng mit der religiösen Praxis und Kultur verwoben ist und diese maßgeblich prägt.

Erfahrungen der befragten Schüler:innen mit ihrer religiösen Tradition

Nachdem die Auffassung von religiöser Tradition aus der Perspektive junger Muslim:innen beleuchtet wurde, richtet sich nun der Fokus auf die Erfahrungen der Interviewteilnehmenden mit ihrer religiösen Tradition. Im Folgenden werden anhand von Beispielen konkrete Erfahrungen dargestellt, welche muslimische Kinder und Jugendliche im Zusammenhang mit ihrer religiösen Tradition, insbesondere in ihrem außerfamiliären sozialen Umfeld, z.B. der Schule, erleben.

(1) Diskriminierungserfahrungen

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass 73 % der befragten Schüler:innen, die seit mindestens drei Jahren am Modellversuch teilnehmen, sowie 53 % derjenigen, die Ethikunterricht haben, sich im Allgemeinen akzeptiert fühlen und Respekt erfahren. Trotzdem geben fast alle Interviewteilnehmenden – bis auf drei Schüler:innen, eine/einer aus dem Islam- und zwei aus dem Ethikunterricht – an, dass sie wegen ihres religiös-kulturellen Hintergrunds direkt oder indirekt von Diskriminierung betroffen sind, sei es im privaten Umfeld oder in der Schule (Güzel 2022, 327–328). Es gibt keine nennenswerten Unterschiede in den Erfahrungen mit Ausgrenzung zwischen den beiden Gruppen aus dem Islam- und Ethikunterricht. Die persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen verdeutlichen, dass sie im Alltag wegen ihrer Herkunft oder Religion in irgendeiner Form Ausgrenzung erfahren. Malik beschreibt die für ihn unangenehmen Erfahrungen, die er nicht regelmäßig erlebt, wie folgt:

Manchmal sagen meine Freunde, es ist unnötig, Moslem zu sein ... warum tut ihr das ... z.B. warum tut ihr fasten ... warum macht ihr so viel Feste, also als negatives Beispiel hatte ich schonmal erlebt, dass jemand zu mir oder zu meinem Papa gesagt hat: „Scheiß Moslem!“ oder „Scheiß Türke!“ Manchmal tun meine Freunde Mädchen ärgern, weil die sehen die halt mit Kopftuch und so ... Ich sag immer wieder, die sollen aufhören ... (B.04: 42)

Elif steht vor größeren Herausforderungen als Malik und beschreibt die abfälligen Bemerkungen über ihre Kleidung als religiöse Tradition folgendermaßen:

Also, jemand hat mich geärgert, nur weil ich ein Kopftuch an hatte, das war das erste Mal an der Schule und da hat mich ein Junge angesprochen: „Du bist eklig, du bist hässlich, du bist Ausländerin, verschwinde aus unserer Schule!“ (B.22: 54)

Auch Husna fühlt sich wegen ihrer Zugehörigkeit zum Islam immer wieder diskriminiert. Sie erzählt von negativen Äußerungen, Stereotypen und Vorurteilen bezüglich ihrer Religion, die oft mit Zwang, Gesetzen und Gewalt assoziiert wird: „Deine Religion ist echt ‚Scheiße‘, da gibt’s nur Zwang und Gesetze, nur Gewalt ... und so ...“ (B.01: 52). Demnach gehören Diskriminierungserfahrungen wegen des Muslim:in-Seins zu den prägenden Erfahrungen, denen junge Menschen wegen ihrer religiösen Tradition ausgesetzt sind. Diese Erfahrungen stehen damit in einem Zusammenhang mit den beiden Dimension (1) und (3) einer islamischen Tradition, in der religiöse Praktiken, wie das Kopftuch oder das Beten, äußerlich sichtbar sind. Die befragten Schüler:innen reflektieren, dass diese Dimension ihrer religiösen Tradition immer wieder Katalysator von Diskriminierungserfahrung ist. Manche Jugendliche sind nach diesen Erfahrungen offen für Diskussionen oder suchen aktiv nach Unterstützung, während andere sich zurückziehen, die Umstände (möglicherweise aus Selbstschutzgründen) ignorieren oder versuchen, Konflikte zu vermeiden (Güzel 2022, 336–338). Die Bewältigung dieser Erfahrungen zeigt sich im Sample in unterschiedlichen Formen, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird (Güzel 2022, 336–338).

(2) Haltung: Tradition als etwas Besonderes

Für die Bedeutung der eigenen religiösen Tradition ist die Einstellung dazu wichtig: diese als etwas Besonderes anzusehen und einen wertschätzenden sowie selbstbewussten Umgang damit zu pflegen. Diese Perspektive – Tradition als etwas Wertvolles zu betrachten – findet sich bei Interviewteilnehmenden aus dem Modellversuch häufiger. Bei neun von fünfzehn Schüler:innen aus dieser Gruppe zeigt sich ein ausgeprägtes religiöses Selbstbewusstsein im Allgemeinen, wenn sie über ihre Religion und ihr religiöses Wissen sprechen. Das resultiert daraus, dass die religiöse Tradition, wie es das Beispiel der Schülerin Nisa aus dem Modellversuch zeigt, als bedeutsam und wertvoll empfunden und auch anderen gegenüber entsprechend vermittelt wird:

Also ... für mich bedeutet es, naja, wie soll ich es sagen ... etwas ganz Besonderes ... Ich hab’ einen besonderen Glauben ... Es ist so, alle um dich herum haben etwas Anderes als du und du hast etwas Besonderes, es ist halt so, wie wenn alle Dasselbe haben, aber du hast etwas Besonderes ... (B.05: 11–12)

Sie beschreibt ihren Glauben als etwas Besonderes, das sie von anderen unterscheidet und damit einzigartig macht. So sind ihr Glaube und seine Tradition nicht nur eine Quelle des Stolzes und der Dankbarkeit für sie, sondern auch ein Ausdruck

ihres religiösen Selbstbewusstseins. An dieser Stelle ist besonders hervorzuheben, dass diese Perspektive ein bedeutendes Potenzial für den IRU birgt. Hier kommt die erste Dimension des durch die Antworten der Schüler:innen identifizierten Traditionsverständnisses zur Geltung. Die religiöse Tradition wird dabei als Identitätsmerkmal verstanden, deren Andersartigkeit oder exklusive Natur eine Besonderheit darstellt. Die befragten Schüler:innen nehmen hierbei eine eher konservative Haltung zur Tradition als etwas Identitätsstiftendes und Bewahrendes ein. Der Rückbezug auf eine religiöse Tradition schafft demnach eine identitätsstiftende Haltung.

(3) Relevanz

Ein weiterer Schwerpunkt betrifft die Frage nach *Relevanz*: Wie beeinflusst das, was sie lernen oder erfahren, ihr gegenwärtiges Leben? Diese grundlegende Frage spiegelt das Bedürfnis nach Bedeutung und den Wunsch nach Sinn und Verständnis wider. Letztlich streben junge Menschen danach, eine Verbindung zwischen dem, was sie lernen oder erfahren, und ihrem persönlichen Leben herzustellen, um einen Sinn darin zu finden und sich entsprechend in ihrer eigenen Welt zu orientieren. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist die Schülerin Husna. Sie betrachtet den Modellversuch, den sie seit ihrer Einschulung besucht, als den wichtigsten Ort, um über ihre Religion zu lernen. Auf die direkte Frage, was sie denn in diesem Unterricht so lerne, antwortet sie: „... so ziemlich alles über Religion ... Alles Mögliche halt, was ich so von meiner Religion brauche. Ich lern da sehr viel ...“ (B.01: 4). Sie erklärt pragmatisch, dass der Unterricht ihr Notwendiges über ihre Religion vermittelt.

Junge Menschen sind auf der Sinnsuche, beispielsweise danach, wie die Lehren und Traditionen ihrer Religion in ihren Alltag integriert werden können und welchen praktischen Nutzen (im Sinne von Lebensrelevanz) sie daraus ziehen können. Husnas Aussage betont die Relevanz dessen, was sie im Unterricht lernt, für ihr persönliches Leben. Sie erklärt, dass der Unterricht ihr die Grundlagen ihrer Religion vermittelt, die sie für ihr Leben benötigt. Ihre religiöse Tradition, verstanden als das Muslim:in-Sein und dessen praktische Elemente, für die sie im Modellversuch einen Rahmen findet, ist eng mit ihrer religiösen Identitäts- und Sinnsuche verbunden.

In diesem Zusammenhang unterstreicht ein weiterer Aspekt die Relevanz der Thematik: der Vergleich mit Freund:innen, die nicht dem muslimischen Glauben angehören.

Ein Beispiel dafür ist Ömer. Er vergleicht sich mit seinen christlichen Freunden und empfindet manchmal sogar Neid, etwa weil sie Geschenke zu Weihnachten

erhalten, während zu islamischen Festen bei ihm zu Hause weniger geschieht. „... das nervt mich, wenn Andere mich fragen: ‚Wieso bist du ein Moslem, wieso bist du kein Christ! Christen haben halt bessere Sachen!‘ und so ... [mit Verweis auf Weihnachten]“.

Ömers Aussagen zeigen, dass er mit Tradition religiöse Praktiken, Werte und Bräuche verbindet. Demnach nimmt er deutliche Unterschiede zwischen seiner eigenen islamischen Tradition und Praxis sowie der seiner christlichen Freund:innen wahr. In seiner Beschreibung stellt er zwei scheinbar dichotome Traditionen einander gegenüber und hierarchisiert anschließend zugunsten der christlichen Tradition. Die eigene islamische Tradition wird dabei als weniger attraktiv, in geringem Maße gar als „schlechter“ bewertet. Durch sein Statement zeigt Ömer, dass er seine eigene Tradition u. a. mit materiellem Nutzen verknüpft. Dies deutet darauf hin, dass er nicht nur religiöse Unterschiede wahrnimmt, sondern auch materielle Nachteile durch die mangelnde Lebensnähe der eigenen religiösen Tradition. Möglicherweise geht es hierbei auch um das Gefühl, benachteiligt, nicht privilegiert zu sein und nicht dazuzugehören. Das bleibt hier offen.

Es lässt sich festhalten, dass eine Tradition umso bedeutungsvoller wird, wenn sie von den jungen Menschen als relevant empfunden wird und ihnen einen konkreten Nutzen im Alltag bringt, sei es materiell oder immateriell. In dieser Hinsicht zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen religiöser Tradition und der Lebenswelt muslimischer Kinder und Jugendlicher, auf das sich die islamische Religionspädagogik einstellen muss, um zukunftsfähig zu bleiben.

Reflexion und Fazit

Die Ergebnisse der Studie zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher im bayerischen Modellversuch¹¹ sowie die analysierten Fragen zum Verständnis und zu den Erfahrungen muslimischer Schüler:innen hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Tradition führen zu folgenden Schlussfolgerungen:¹²

Dieser Modellversuch als religiöses Bildungsangebot

- wird von muslimischen Schüler:innen positiv eingeschätzt. Schüler:innen, die diesen Unterricht besuchen, finden Orientierung im eigenen Glauben und sehen sich selbst in ihrer religiösen Position gestärkt,

¹¹ Im Vergleich mit muslimischen Kindern und Jugendlichen aus dem Ethikunterricht.

¹² Vgl. dazu auch Güzel 2022, 361–370. In diesem Beitrag werden ausschließlich die für das Thema Tradition relevanten Erkenntnisse vorgestellt.

- fördert ihr religiöses Selbstbewusstsein und auch ihre Selbstreflexionsfähigkeit,
- eröffnet ihnen einen Raum für einen reflektierten Umgang mit Glaubens Themen und neuem Wissen mit Religionsbezug. Ergänzend dazu bietet er ihnen einen geschützten Rahmen für ihre lebensweltlichen Fragen und die kritische Reflexion der Religion. Diese Schlussfolgerungen decken sich mit den bisherigen Erkenntnissen der islamischen Religionspädagogik, die auf die zentrale Bedeutung eines fundierten religiösen Wissens und einer reflektierten Auseinandersetzung mit religiösen Themen für die Selbstbestimmung junger Heranwachsender mit islamischer Religionszugehörigkeit hinweisen, was auch Behr (2008 und 2017), Müller (2006 und 2010) sowie Schröter (2020) hervorheben.
- schafft gleichzeitig ein Umfeld für emotionale Entlastung, vor allem bei belastenden Themen wie gesellschaftlichen Ressentiments, die sie und ihre Lebenswelt betreffen.¹³
- Die Erkenntnisse dieser Untersuchung legen nahe, dass Schüler:innen, die am Modellversuch in der Schule teilnehmen, ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu Deutschland aufweisen. Sie können sich gleichermaßen mit dem Muslim:in-Sein und dem Deutsch-Sein identifizieren. Daraus kann erschlossen werden, dass der IRU in der Schule, der in deutscher Sprache stattfindet und sehr wahrscheinlich die religiöse Sprachfähigkeit fördert, das Potenzial hat, das Gefühl der Zugehörigkeit junger Muslim:innen zu ihrem Lebensort Deutschland zu stärken. In Übereinstimmung damit weisen zahlreiche Untersuchungen im Bereich der islamischen Religionspädagogik¹⁴ auf das mit der Identitätsentwicklung junger Muslim:innen zusammenhängende starke Bedürfnis hin, einen eigenen religiösen Standpunkt zu finden (Güzel 2022, 144–147). Die Erkenntnisse dieser Studie lassen deutlich erkennen, dass der IRU in der Schule – mit besonderer Betonung des konfessionellen Aspekts – einen reflektierten und selbstbestimmten Umgang mit dem Islam als Religion fördert.

An diese Erkenntnisse anknüpfend und unter Berücksichtigung der Fragestellung nach der Bedeutung religiöser Tradition für junge muslimische Heranwachsende lässt sich beim Vergleich der beiden Sample-Gruppen aus dem Ethikunterricht und dem Modellversuch folgendes Fazit ziehen:

¹³ Kaddor (2010) und El-Menouar (2017) weisen darauf hin, dass junge Heranwachsende die negative Darstellung des Islams in ihrem Umfeld sowie gesellschaftsbedingte Vorurteile als äußerst belastend empfinden.

¹⁴ Vgl. dazu u. a. Kaddor (2010); Rochdi (2010); Behr (2010 und 2017) sowie Kulacatan (2020).

- Die Präsenz der religiösen Tradition in diesem schulischen Bildungsangebot erscheint jungen Muslim:innen als lebensweltlich vertraute „Normalität“. Ein selbstbewusster Umgang mit der eigenen religiösen Tradition zeigt sich besonders bei Schüler:innen, die den Modellversuch seit mehreren Jahren besuchen. Sie verfügen über erweiterte sprachliche Kompetenzen, die sie befähigen, fundiert über ihre religiöse Tradition zu sprechen und diese in ihr persönliches Leben zu integrieren (Güzel 2022, 362–368).
- Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Vereinbarkeit einer muslimischen Identität, die oft von traditionellen religiös-kulturellen Praktiken geprägt ist, mit der Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft. Schüler:innen, die am Modellversuch teilnehmen, sehen keinen Widerspruch zwischen ihrem Muslim:in-Sein und Deutsch-Sein. Im Gegensatz dazu sind für viele Schüler:innen, die am Ethikunterricht teilnehmen und selbst Muslim:innen sind, das Muslim:in-Sein und das Deutsch-Sein kaum miteinander zu vereinbaren (Güzel 2022, 367–368). Demnach hat der IRU das große Potenzial, das Gefühl der Zugehörigkeit junger Muslim:innen zu Deutschland zu stärken und eine muslimisch-deutsche Identität zu fördern (Güzel 2022, 367–368).
- Alle befragten Kinder und Jugendlichen berichten über alltägliche Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit ihrer religiösen Tradition. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Schüler:innen, die am Modellversuch teilnehmen, diesen als einen geschützten Raum (*Safe Space*) empfinden, in dem sie über Ausgrenzungserfahrungen, auch im Zusammenhang mit ihrer religiösen Tradition, sprechen können (Güzel 2022, 365).¹⁵
- Eine weitere Erkenntnis besteht darin, dass der IRU Schüler:innen dazu anleiten kann, einen kritisch-reflexiven Zugang zur eigenen religiösen Tradition zu entwickeln (Güzel 2022, 363). Diese Fähigkeit zu kritischem Denken kann die religiöse und interreligiöse Kompetenz junger Muslim:innen stärken.
- Für die Zukunftsfähigkeit der religiösen Tradition und der islamischen Religionspädagogik ist die Relevanzfrage, wie relevant und bedeutsam Tradition für das tägliche Leben der jungen Heranwachsenden ist, entscheidend. In der Praxis ist zu beobachten, dass einige Elemente religiöser Tradition im Alltag von Muslim:innen an Bedeutung verlieren, während andere sich zu neuen Praktiken entwickeln, beispielsweise der Ramadankalender, der sich, inspiriert vom (christlichen) Adventskalender, in muslimischen Familien hierzulande etabliert hat. Diese Veränderungen zeigen, dass Traditionen sich anpassen und weiterentwickeln können. Die Klärung der Frage „*Und was hat das mit mir zu*

¹⁵ Auf diesen Bedarf haben auch die Befragten der DITIB-Studie (Behr und Kulacatan 2022 [2021], 95) hingewiesen.

*tun?*¹⁶ wird zu einem Leitprinzip für die Weiterentwicklung der religiösen Tradition, indem sie die persönliche Relevanz und Bedeutung für die Jugendlichen betont.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der IRU in der Schule junge Muslim:innen auf ihrem Weg der religiösen Bildung begleiten und ihnen dabei helfen kann, Orientierung im eigenen Glauben zu finden und einen bewussten Umgang mit ihrer religiösen Tradition zu entwickeln, einschließlich einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung damit. Dies wird möglich durch die Stärkung ihrer religiösen Kompetenz und die Schaffung eines Diskursraums, der ihnen hilft, sich mit ihrer Lebensrealität sowie mit positiven und negativen Erfahrungen (Ausgrenzung) aufgrund ihres Muslim:in-Seins auseinanderzusetzen. Eine ausgewogene Balance zwischen der Vermittlung religiöser Inhalte und der Berücksichtigung der Lebensrealität ermöglicht es den Schüler:innen, nicht nur ihre religiöse Identität in diesem Unterrichtsrahmen zu festigen, sondern auch wichtige Fähigkeiten wie kritisches Denken und Pluralitätsfähigkeit zu erwerben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der IRU das Potenzial hat, muslimischen Kindern und Jugendlichen einen an ihrer Lebenswelt orientierten Zugang zum Islam zu vermitteln, einen reflektierten Umgang mit ihrer religiösen Tradition im Alltag zu fördern und damit ihre religiöse und interreligiöse Kompetenz zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts.* (= Osnabrücker Islamstudien 43.) Berlin: Peter Lang, 2022.
- Badawia, Tarek. *Der dritte Stuhl: Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz.* Frankfurt a. M.: IKO, 2002.
- Behr, Harry Harun. „Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik“. *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre.* Hg. Lamy Kaddor. (= Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien, Münster 8.) Berlin: LIT, 2008. 49–65.
- Behr, Harry Harun. „Muslimische Identitäten und Islamischer Religionsunterricht“. *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht.* Hg. Harry H. Behr, Christoph Bochsinger, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2010. 57–102.
- Behr, Harry Harun. „Interreligiosität als Kompetenzbereich des Islamischen Religionsunterrichts“. *Hikma: Journal of Islamic Theology and Religious Education* 8.2 (2017): 64–82.

¹⁶ Das Zitat ist Teil des Titels der Tagung an der Universität Paderborn, anlässlich derer dieser Beitrag entstanden ist, und zielt darauf ab, die Perspektive junger Heranwachsender darzustellen.

- Behr, Harry Harun und Meltem Kulacatan. *DİTİB Jugendstudie 2021. Lebensweltliche Einstellungen junger Muslim:innen in Deutschland*. Weinheim, Basel: Beltz, 2022.
- Boukraya Trabelsi, Kathrin. *Zwischen Bravo und Koran. Junge Muslime in Deutschland zwischen westlicher Moderne und religiöser Tradition*. Münster: LIT, 2015.
- Celik, Özcan. *Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland: Erwartungen der Muslime. Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat*. (= WWU Münster/Reihe VII, 24.) Dissertationsschrift von 2015 (2017). https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/e58e98b5-dd00-49fa-b8dd-5a1339883157/diss_celik_buchblock.pdf (22. Mai 2024).
- Deutsche Islamkonferenz (DIK). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen*. Dokumentation der Tagung der DIK vom 13. bis 14. Februar 2011, Nürnberg. Eröffnungsrede Dr. Ludwig Spaenle. 20–26.
- El-Menouar, Yasemin. Muslimische Religiosität. Problem oder Ressource? *Muslime in Deutschland, Islam in der Gesellschaft*. Hg. Peter Antes und Rauf Ceylan. Wiesbaden: Springer, 2017. 225–264.
- Foroutan, Naika und Isabel Schäfer. „Hybride Identitäten – muslimische Migranten und Migrantinnen in Deutschland und Europa“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 5 (2009): 11–18. http://www.bpb.de/publikationen/KTORL9,0,0,Lebenswelten_von_Migrantinnen_und_Migranten.html (26. Februar 2024).
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Bern: Huber, 2010.
- Güzel, Selcen. *Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher*. Dissertation, Universität Augsburg. (= Pädagogik und Ethik 13.) Baden-Baden: Ergon, 2022.
- Heinzmann, Richard, Peter Antes, Martin Thurner, Mualla Selcuk und Halis Albayrak. *Lexikon des Dialogs: Grundbegriffe aus Christentum und Islam*. Hg. Eugen-Biser-Stiftung. Freiburg i. Br.: Herder, 2016.
- Holzberger, Doris. *Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/14*. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014. www.isb.bayern.de/download/15297/bericht_islam.pdf (22. Mai 2024).
- Kaddor, Lamya. „Das wichtigste am Islam ist...“ Vorstellungen muslimischer Jugendlicher von ihrer Religion und die Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik in Deutschland“. *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht*. Hg. Harry H. Behr, Christoph Boehinger, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2010. 37–46.
- Kamçili-Yildiz, Naciye. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*. Münster: Waxmann, 2021.
- Khorchide, Mouhanad. *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaften: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS, 2009.
- Körs, Anna (Hg.). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Kaleidoskop empirischer Forschung*. (= Islam in der Gesellschaft der Akademie der Weltreligionen, Universität Hamburg.) Wiesbaden: Springer VS, 2023.
- Kuckartz, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz, 2016.
- Kulacatan, Meltem. „Gender und Religion. Annäherung an religiöse Positionierungen im Kontext muslimischer Lebenswelten“. *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem*

- erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Hg. Meltem Kulacatan und Harry H. Behr. Bielefeld: transcript, 2020. 307–326.
- Linke, Maximilian. „Islamischer Religionsunterricht – aber wie?“ *Islam in Bayern. Eine Studie zu muslimischen Lebenswelten im Freistaat*. [Themenheft]. *Akademie Aktuell. Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften* 65.2 (2018): 30–35. https://badw.de/fileadmin/user_upload/Files/BADW/Akademie_Aktuell/AA_0218/2018/AA_0218_Buch_V05.pdf (22. Januar 2024).
- Mediendienst Integration. *Islamischer Religionsunterricht an Schulen in Deutschland. Juli 2023*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_MEDIENDIENST_Islamischer_Religionsunterricht_2023.pdf. Factsheet Islamischer Religionsunterricht (22. Januar 2024).
- Mešanović, Mevlida. *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrerkräften*. Stuttgart: Kohlhammer, 2023.
- Müller, Rabeya. „Islamische und christliche Perspektiven für Friedenserziehung in der Schule“ (Gemeinsam mit Reinhold Mokrosch für die christliche Perspektive). *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*. Hg. Werner Haußmann, Hansjörg Biener, Klaus Hock und Reinhold Mokrosch. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006. 343–351.
- Müller, Rabeya. „Warum konfessionell gebunden und dialogisch geöffnet?“ *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Hg. Bülent Ucar und Danja Bergmann. Göttingen: V&R unipress, 2010. 173–182.
- Rochdi, Emel. „Das ist uns zu deutsch!“ Zur religiösen Identität muslimischer Schülerinnen und Schüler an der Realschule“. *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht*. Hg. Harry H. Behr, Christoph Bochinger, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2010. 47–56.
- Schröter, Jörg Imran. *Islam-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2020.
- Tufan-Destanoglu, Turunc Sultan. *Muslimische Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Die Erwartungen von Eltern und Lehrkräften an den islamischen Religionsunterricht*. Dissertation, Universität Osnabrück. (= Reihe für Osnabrücker Islamstudien 36.) Berlin: Peter Lang, 2020.
- Tuna, Mehmet H. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. (= Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik 5.) Münster, New York: Waxmann, 2019.
- Ulfat, Fahimah. *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg. Paderborn: Schöningh, 2017.
- Ulfat, Fahimah, Jan Felix Engelhardt und Esra Yavuz. *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung. AIWG-Expertise*. Hg. Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Goethe-Universität Frankfurt a. M.: AIWG, 2020. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/12/AIWG-Expertise-Islamischer-Religionsunterricht-in-Deutschland_Onlinepublikation.pdf (22. Januar 2024).
- Uslucan, Haci-Halil und Cem Serkan Yalcin. *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen* (2018), Vorlage 17/1035. Düsseldorf: Landtag Nordrhein-Westfalen.
- Wissenschaftsrat. *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen* (Drs. 9678–10). Berlin, Köln, 2010.
- Witzel, Andreas. „Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]“. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1.1 (2000). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (22. Januar 2024).
- Zimmer, Margit, Rauf Ceylan und Veronika Stein. „Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland“. *Theo-Web*.

Zeitschrift für Religionspädagogik 16.2 (2017): 347–367. www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/news/religiositaet-und-religioese-selbstverortung-muslimischer-religionslehrerinnen-sowie-lehramtsanwaerter?limit=all&cHash=53ad8c31c8464aa6f24f652379da769a (22. Mai 2024).

